LE BOSSEUR, LE FUMISTE, LES TOURISTES ET LE FORÇAT

Formes du travail lycéen et pratiques d'évaluation

Anne Barrère
Professeur en sciences de l'éducation, Lille III

Enjeu incontournable des études, l'évaluation fonctionne comme un lieu géométrique puissamment unificateur, des attentes à l'égard de l'école. Entre travail demandé, travail produit et travail jugé, nombreux sont cependant les risques de décalage et ce point de jonction peut devenir point de friction entre profs et élèves, accentuant entre ces derniers différences et inégalités.

Ancienne enseignante du second degré, Anne Barrère, devenue sociologue de l'éducation, a mené son enquête sur ces intervalles de sens qui insécurisent quotidiennement les lycéens. Ayant exploré la réalité de leurs pratiques, elle met ici en lumière les malentendus qui s'ensuivent quant à l'évaluation, démonte quelques mécanismes et ouvre quelques pistes (de réflexion et de méthode) pour lutter contre ces dérèglements.

Selon l'axe de la réflexion ouverte par Elisabeth Ciznar-Winkler à propos « d'évaluation-orientation *», dans le numéro 4 de «* Correspondances *», la teneur de cette conférence, prononcée le 9 Décembre 1999 au lycée Marx Dormoy de Champigny-sur-Marne, peut intéresser tous ceux que concernent l'éducation et la construction personnelle des élèves, c'est-à-dire la trajectoire scolaire et sociale de tout un chacun.*

AYANT, en tant que sociologue, le travail scolaire lycéen comme principal objet de recherche, je témoignerai aujourd'hui de mes observations à cet égard dans le cadre d'une réflexion plus large, concernant la relation entre évaluation et travail scolaire.

Il se trouve par ailleurs que je suis près de conclure une autre étude sur « *l'évaluation dans le travail enseignant* », qui m'a amenée à approcher ce même travail scolaire « *côté professeurs* ». Articuler en conséquence les deux aspects (lycéen et enseignant) de ce rapport entre le travail et l'évaluation est l'objectif que je réserve à la fin de mon intervention. J'évoquerai alors les répercussions constatées sur les tâches enseignantes actuelles de ce que sont devenues les pratiques lycéennes.

Mon intention est cependant de vous parler principalement du travail et de son évaluation « *côté élève* », plutôt lycéen bien sûr, mais avec un souci d'extension aux réalités du collège (décrites par certains de mes collaborateurs en sociologie) pour une approche plus complète, comparative, des pratiques propres aux différents niveaux de l'enseignement secondaire.

Concernant l'évaluation proprement dite, ma réflexion prend sa source dans l'évidence selon laquelle de l'école primaire au bac, c'est la vie toute entière des collégiens et lycéens qui s'en trouve rythmée : contrôles, interrogations surprises (ou pas), DM (devoirs « maison »), DS (devoirs surveillés), DNS (devoirs non surveillés)... La liste est longue et le poids de l'évaluation, tellement quotidien qu'il appelle une approche plus globale : s'exerçant à une telle fréquence, l'évaluation ne peut se réduire à son seul aspect technique de verdict scolaire, portant sur des connaissances ou des savoir-faire. Même si cet aspect n'est pas négligeable.

Je souhaite traiter de l'évaluation comme d'une expérience générale, décisive pour tout lycéen et qui me paraît avoir trois aspects.

Tout d'abord, l'évaluation est, plus que la note, un vecteur de significations du travail scolaire que j'appellerai « *instrumentales* »(dans un sens que je me propose de définir). Au travers de cet « *instrumentalisme* » collégien et lycéen, nous verrons donc comment ce socle de significations qui fonctionne « *par défaut* » (selon l'expression des adultes), a néanmoins un intérêt majeur pour les élèves, dans leur pratique à l'égard de l'évaluation.

L'évaluation, c'est aussi la confrontation à un certain nombre de normes. Le travail scolaire est normé bien sûr : les lycéens doivent satisfaire à certaines exigences . Encore faut-il que celles-ci soient comprises, ce qui n'est plus forcément le cas aujourd'hui : dans l'image qu'ont les élèves du travail scolaire on ne retrouve pas trace de la richesse, ni de la complexité qu'ont pu y introduire les adultes. Du point de vue lycéen, travailler c'est se conformer à un certain nombre d'attentes qu'ils perçoivent de la part des enseignants et qui sont devenues multiples, incertaines, parfois perçues comme opaques par un certain nombre de jeunes.

Dernier point enfin, l'évaluation est une expérience subjective, étoffée continûment par le verdict scolaire qui s'exerce de nos jours pendant douze, treize, seize ans, voire dix-neuf ans (si l'on inclut l'université dans la durée moyenne des études). Du fait de cette expérience au long cours, le verdict scolaire n'a pas seulement un rôle indicateur de réussite ou d'échec scolaires, mais finit par marquer la personnalité de tout un chacun. Pour décrire cette expérience personnelle du verdict scolaire, je résumerai en quelques « *figures* » emblématiques les différentes manières dont les lycéens reçoivent leurs résultats et s'en trouvent changés.

L'INSTRUMENTALISME LYCÉEN : UNE RESSOURCE DE SENS

Un peu d'histoire

L'EVALUATION, c'est d'abord un socle de significations qu'il faut resituer dans un contexte.

Avant leur « *massification* », les études au lycée conjuguaient de manière étroite l'intérêt intellectuel et la rentabilité sociale. Les profs en sont d'ailleurs bien souvent nostalgiques, évoquant cette époque où « *les élèves étaient plus motivés* ». Ce à quoi l'on peut répondre, comme historien ou sociologue, que dans les classes de Jules Vallès[1] les élèves n'étaient pas forcément plus motivés, mais plutôt « *écœurés* », parfois, de latin ou de grec, alors même qu'on faisait beaucoup moins d'efforts pour les motiver. Et surtout, il faut ajouter que leur motivation, ou leur semblant de motivation pour la grande culture, était alors socialement « *rentable* », le bac étant une sorte d'initiation sociale à des fonctions de notables s'exerçant sur des postes très avantageux en termes de position sociale. Or tout a changé.

Tout d'abord, l'intérêt « *intellectuel* » (c'est-à-dire pour la culture) et la rentabilité sociale se sont séparés, ce qui a entraîné pour chacune des ces deux « *matrices de motivation* » une tendance à s'affaiblir : le mouvement de mon raisonnement consiste à lier l'apparition de l'instrumentalisme à ces transformations.

Aujourd'hui en effet, les destinations sociales objectives des lycéens sont considérablement brouillées, par leur nombre et leur diversité, rendues incertaines aussi par le fait qu'après le bac, il faut prolonger des études rendues problématiques par des difficultés croissantes d'insertion. D'après son enquête, menée auprès de plusieurs lycées, Robert Ballion observe que ce qui a le plus évolué depuis 1990 est la confiance des jeunes dans un diplôme dont « *l'utilité sociale* » s'est affaiblie [2]. L'utilité sociale du bac (aucun jeune n'en doute) est un minimum et tous pensent : « *Sans le bac, on ne va pas loin...* », « *Il faut avoir le bac...* », mais « *Avec le bac, on n'a rien quand même.* ». Ce que laisse entendre Ballion**,** c'est que cette valeur sociale du bac (qui est en diminution) représente encore pour les élèves une raison suffisante pour se rendre quotidiennement au lycée pendant les trois derniers mois de la classe terminale, mais pas sur toute la durée du cursus secondaire.

Par ailleurs, l'intérêt intellectuel s'est lui aussi affaibli chez les élèves. Les nouveaux lycéens (dont les parents n'avaient généralement pas fait beaucoup d'études avant la massification) ont, de par cette filiation, un rapport plus fragile au savoir : il est faux de dire qu'ils n'ont pas d'intérêt intellectuel, mais cet intérêt est plus précaire et c'est constamment qu'il faut renforcer cette motivation devenue très fragile.

Sur cet ensemble de fragilités, une puissante matrice de motivation au jour le jour devient ainsi nécessaire, que l'on pourrait appeler *instrumentalisme*.

Les vertus de l'instrumentalisme

Défions nous tout d'abord de toute nostalgie évoquant un monde sans instrumentalisme : celui-ci a toujours existé, les élèves travaillant pour une note, pour une fin de trimestre, pour un diplôme. Mais parce qu'il s'inscrit dans ce contexte de significations affaiblies, il est aujourd'hui plus radical. L'instrumentalisme est actuellement ce qui permet à bien des élèves, à certains moments de leur cursus, de travailler, même si c'est uniquement pour le résultat scolaire. Mon intention n'est pas de défendre l'instrumentalisme, mais d'essayer de le décrire sans a priori, pour éviter les caricatures. Les enseignants ont en effet des mots très durs pour ces élèves qui « *pinaillent* » à propos de leurs notes, ils ont tendance à condamner ces « *pratiques d'épiciers* ».

L'instrumentalisme est donc autre chose qu'une petitesse, il a aussi cette grande force en tant que « *matrice de motivation* » lorsque les autres sont défaillantes.

Mais il a également une formidable utilité pratique dans le quotidien lycéen, celle d'ordonner la masse du travail scolaire.

La pression évaluative sur la vie des élèves est en effet aujourd'hui considérable : en essayant de la chiffrer, j'ai réussi à calculer que les lycéens avaient en moyenne une note tous les deux jours ouvrables.

Certains extraits de journaux de bord (que j'ai proposé aux lycéens de tenir quotidiennement pour l'enquête) ainsi que bien des propos recueillis dans les entretiens que j'ai avec eux révèlent l'ampleur de la place tenue dans leur emploi du temps par les contrôles. Exemple: « *17 janvier : Anglais, DS. J'avais bien révisé. Sciences nat.: correction des DS. Sciences physiques : correction des DS. Histoire géo.: fin du cours.* »

Entre les contrôles eux-mêmes et leurs corrections, l'évaluation prend donc une place considérable dans le travail scolaire et l'instrumentalisme est une réponse organisée à ce système de forte pression.

Evolution de l'instrumentalisme au fil du second cycle

Cette attitude instrumentale ne prend pas la même forme selon les étapes du cursus secondaire et j'ai pu constater une montée en puissance progressive.

Au collège, il se manifeste surtout en troisième, avec les premiers enjeux de l'orientation.

En seconde, les élèves travaillent surtout pour « *passer* » et calculent les conditions de ce passage selon des différences de stratégie très fines. J'ai pu constater, par exemple, en étudiant la différence garçons/filles quant à l'orientation, qu'outre les jeux compliqués de représentations, l'une des raisons pour lesquelles les garçons passent davantage en première S, est qu'ils sont plus nombreux à choisir de travailler exclusivement en maths, quitte à avoir de mauvaises notes en français. Les filles, elles, travaillent partout ; quand elles sont mauvaises en maths, il est toujours possible de leur proposer une orientation en L, tandis qu'un garçon un peu « *juste* » en maths, mais qui a 5 en français et 3 en langues laisse prévoir une catastrophe en L. Ainsi se joue l'issue de la seconde.

En première, on prépare l'épreuve de français du bac, mais déjà l'on travaille aussi (cela se renforçant en terminale) en fonction des coefficients de l'examen final. Dans l'un des deux lycées où j'ai mené mon enquête (peut-être en connaissez-vous de semblables) les moyennes elles-mêmes étaient « *coefficientées* », donnant un cadre, chaque trimestre, au calcul des résultats : la moyenne en maths, par exemple, pouvant alors valoir davantage que celle obtenue en deuxième langue.

L'instrumentalisme c'est donc l'ensemble de ce jeu de calculs permettant à l'élève de « *se motiver* » en même temps que d'organiser son travail.

---

[1] *« A tous ceux qui crevèrent d'ennui au collège ou qu'on fit pleurer dans la famille, qui, pendant leur enfance, furent tyrannisés par leurs maîtres ou rossés par leurs parents, je dédie ce livre. » Jules Vallès, L'Enfant, dédicace*

[2] *Ballion R., La démocratie à l'école, paris, ESF, 1998*

La pression se renforce : il faut s'organiser

Vous savez combien il est difficile de gérer son temps quand on est lycéen : on a une double journée de travail, d'autant plus lourde que les enseignants demandent pas mal de choses en dehors des cours, et ce, de plus en plus.

Au collège, les situations décrites par différentes enquêtes sont très diverses. Je n'en ai pas mené personnellement, mais les études que j'ai pu lire en complément de mes recherches montrent que, suivant les collèges et les classes, le travail personnel à faire chez soi à la demande des enseignants représente entre quatre et vingt-quatre heures par semaine. L'éventail est très large.

Au lycée, de même, si l'on interroge chaque enseignant sur la quantité de travail personnel escompté de la part des élèves et que l'on additionne les réponses, il n'est pas rare que la demande atteigne dix-neuf ou vingt heures.

L'instrumentalisme permet donc de gérer cette quantité importante de travail exigé, de gérer la pression en définissant un ordre de priorités. On s'occupe d'abord des contrôles, ensuite du travail plus quotidien qui n'est jamais véritablement contrôlé au lycée, ou alors de manière irrégulière. Quand une matière est importante, comme peuvent l'être les maths en terminale S, on peut être amené à préférer le travail quotidien en maths à un contrôle d'histoire, par exemple, et c'est alors le signe que cette matière en est une sur laquelle on mise véritablement (comme au poker).

Bien entendu, ce type de calcul induit que le travail manque toujours dans les mêmes matières, que le temps manque toujours pour un travail plus approfondi, une remise à niveau et que les élèves vivent toujours avec des arriérés de travail non fait dans certaines matières, travail qu'ils n'ont, par définition, jamais le temps de faire.

Cette caractéristique, qui touche tous les élèves, est cependant inégalement répartie.

Les formes de l'instrumentalisme selon les milieux sociaux

Ayant mené mon enquête dans deux lycées de la même région, auprès de populations socialement très contrastées, j'ai pu constater selon les cas un instrumentalisme « *doux* », maîtrisé, ou alors un « *hyper instrumentalisme* ».

L'instrumentalisme doux, celui des bonnes classes, des élèves qui n'ont pas vraiment de grosses lacunes, qui sont « *dans la course* », consiste, comme je vous l'ai dit, à travailler « *aux coefficients* ». Il consiste à « *investir* » ses efforts en fonction de ce qui risque d'être le plus rentable pour un passage, puis pour le bac.

J'ai par ailleurs rencontré, dans un lycée recrutant ses élèves dans un milieu très populaire, un hyper instrumentalisme. Certains élèves laissaient carrément tomber une ou plusieurs matières, « *rattrapables* » selon eux, dans le calcul de jeu de poker que devient la course scolaire dans ces cas-là. Voilà qui est impressionnant en terminale !

Dans ce lycée à recrutement « *populaire* », 52 % des élèves avaient déjà abandonné une ou plusieurs matières, alors qu'au même moment, dans un autre établissement, accueillant plus de jeunes issus des « couches *moyennes* », 25 % seulement étaient dans ce cas. Vous m'objecterez que *« un quart, c'est encore beaucoup ! »*, mais pour la sociologue que je suis, c'est la différence entre les deux pourcentages qui est importante, surtout si l'on en considère l'enjeu. La course scolaire prend en effet, dans ce type de lycée « *populaire* », un aspect de jeu stratégique ayant pour règle « *ça passe ou ça casse* ». Au bac, ensuite, « *ça passe* » un nombre de fois suffisant pour que cette stratégie hyper instrumentale ne soit pas discréditée, mais le risque est alors tel qu'il serait mal venu de le banaliser .

Il y a là un type de pratique extrêmement dangereux, dont on ne saurait faire l'éloge Mais encore faut-il, pour en rendre compte complètement et lui rendre toute sa place, décrire deux autres de ses aspects.

La pratique de l'instrumentalisme suppose plusieurs partenaires

Le vocable est péjoratif, mais le reproche réciproque, renvoyé de part et d'autre de la relation pédagogique.

Les élèves se plaignent en effet énormément de l'instrumentalisme adulte. Ils critiquent notamment celui de leurs parents qui *« ne font attention qu'aux bulletins »* et ce, malgré les nuances. Le phénomène est moins accentué dans les milieux populaires où le sérieux au travail, les efforts, restent une valeur en tant que telle. Dans les couches moyennes, où cette morale n'a pas cours, c'est la moyenne, ou bien le coefficient qui ont une valeur en soi (que l'élève soit sérieux ou pas).

Les élèves se plaignent aussi de l'instrumentalisme des professeurs. Je cite l'un d'eux : « *On est à l'école pour apprendre, pas pour avoir des notes, faudrait mettre çà dans la tête des profs !* »

Reproches donc, et accusations d'ingratitude de part et d'autre. Malentendus en tous cas.

C'est parmi les élèves la chose du monde la mieux partagée

Du côté des jeunes, les résultats de mon enquête ne montrent pas que l'instrumentalisme soit une pratique exclusive d'élèves en difficulté : tous sont « *instrumentaux* », y compris dans les bonnes classes (plus encore, parfois, dans les bonnes classes). Il n'est donc pas l'apanage de ceux qui ont peu d'intérêt intellectuel.

On observe même bien souvent que, non seulement l'instrumentalisme ne « *tue* » pas tout intérêt intellectuel, mais qu'il représente plutôt un socle stable permettant le développement d'intérêts pour certaines disciplines : il arrive que l'on devienne moins « instrumental » dans les domaines que l'on apprécie vraiment, tout en continuant de l'être dans les autres. Il s'agit donc, finalement, d'une pratique extrêmement répandue, qui « unifie » en quelque sorte la population lycéenne.

Pourtant, pas plus que son efficacité tactique, cette valeur unificatrice ne suffit à en justifier l'éloge.

L'instrumentalisme n'est malgré tout qu'un palliatif

Malgré ses intérêts non négligeables, l'instrumentalisme présente un gros risque, celui de clore le travail scolaire sur lui-même.

Pour peu que s'y ajoute une dose importante de ces démotivations évoquées plus haut, on en arrive très vite au monde de l'absurde dans lequel le travail scolaire se retrouve clos sur ses propres résultats, sa propre évaluation. Dans le contexte des

incertitudes de sens auxquelles j'ai fait allusion au début, sa valeur est en effet plutôt « *défensive* » et son rôle « *protecteur* » à court et moyen terme.

L'instrumentalisme ne redonne pas la possibilité d'un rapport de sens profond à l'école, mais seulement, « *au jour le jour* », au sens où il peut suffire à fonder de bonnes raisons de se lever pour aller au lycée, ce qui n'est déjà pas si mal !

Restituer cette signification instrumentale de la pratique actuelle des études m'a paru important en ce qu'elle correspond au contexte le plus large dans lequel s'organise aujourd'hui le rapport entre le travail scolaire et son évaluation.

L'ÉVALUATION : POINT DE RENCONTRE ENTRE NORMES ET TRAVAIL SCOLAIRE

LA COMPRÉHENSION que les lycéens ont (ou pas) des critères de jugement de leur travail, leur capacité (plus ou moins grande) à s'auto-évaluer sont au centre des problèmes de l'évaluation.

S'étonner de sa note (en bien ou en mal), est en effet l'expérience lycéenne la plus banale qui soit : même si l'on est un bon élève, dans une bonne classe, on ne maîtrise jamais totalement sa note, on ne s'auto-évalue jamais parfaitement.

Très variables sont cependant les degrés selon lesquels est ressentie cette surprise et différente pour chaque élève la possibilité de maîtriser les critères de sa propre note.

Or, d'après mes observations, les raisons de cette inégalité sont à chercher du côté de ce qui transformé le travail demandé au lycéen d'aujourd'hui. Un détour s'impose donc par les changements survenus dans le système scolaire.

Des consignes scolaires de plus en plus complexes

Première évidence issue de l'état des lieux (et exprimé en termes de sociologie du travail) : « *l'enrichissement* » considérable des tâches imparties au lycéen. Selon mon constat, ce mouvement va même bien plus loin au lycée qu'à l'université.

Ce que l'on demande aux élèves fait en effet de moins en moins appel à la simple restitution de connaissances. La pédagogie d'aujourd'hui se défiant de tout ce qui évoque la « *mémorisation bête* » (comme l'ont très bien intériorisé les lycéens, pour qui « *le par cœur au lycée c'est du travail bête* »). Les connaissances en tant que telles sont d'ailleurs rarement évaluées, ce qui l'est, c'est leur organisation dans « *des savoir-faire précis* », comme on dit, impliquant une bonne dose de distance à l'égard de ces connaissances.

En étudiant d'anciens manuels, j'ai pu découvrir ce qui était demandé en littérature auparavant : les techniques du portrait, par exemple, qu'on attendait de la part des élèves étaient directement utilisables : il suffisait de retraduire le portrait d'un homme célèbre en employant des figures de rhétorique, de manière assez mécanique. Pour prendre un autre exemple, les lycéens de mon époque avaient en physique une « *question de cours* » à préparer pour le bac qui permettait, quoi qu'il arrive, de « *limiter les dégâts* » : en l'apprenant par cœur, on pouvait déjà compter obtenir 8 sur 20 et pour avoir la moyenne, il suffisait alors d'obtenir 2 au problème, en traitant simplement les deux premières questions.

Aujourd'hui, il n'y a plus de questions de cours proprement dites. En histoire en particulier (matière « *sensible* » s'il en est), il semble que les transformations les plus récentes renforcent encore ce refus du « *bachotage* ».

Des tâches de plus en plus techniques

La « *technicisation* » est la deuxième modalité de cette transformation du travail scolaire, intervenue pour des raisons complexes, parfois liées à un souci de démocratisation. Les jeunes que l'on accueille aujourd'hui ne disposent pas tous par héritage, ou culture familiale, des savoirs préalables, (des « *implicites* » dirait Bourdieu) qui donnaient d'emblée aux lycéens d'antan accès à cette culture. On a donc voulu développer chez eux des savoir-faire, des méthodes que l'on pensait être débarrassés de ces « *implicites* ». Sans doute avait-on raison d'essayer de contourner ces motifs d'inégalité : en français par exemple, l'introduction dans les programmes du « *résumé-discussion* » a répondu, pour ceux qui l'ont proposée, à cet objectif de démocratisation.

D'où, ce mouvement global de technicisation, ancré dans cette même finalité qui n'est plus seulement d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre : vous connaissez tous cette injonction censée codifier le travail scolaire aujourd'hui.

Complexification et technicisation, telles sont donc, dans le système scolaire, les deux grandes transformations du travail que l'on attend des lycéens d'aujourd'hui.

Quelles sont les conséquences de ces changements de priorités ?

Deux sortes de tâches accomplies par les lycéens (le travail quotidien d'une part, les contrôles de l'autre) sont en effet évalués de manière très différente : les tâches quotidiennes ne sont en effet pas systématiquement contrôlées, alors que les contrôles, comme leur nom l'indique, le sont.

Des tâches quotidiennes obscures

Prenons parmi ces tâches quotidiennes l'exemple de la réception du cours en classe : on écoute, on comprend, parfois on mémorise. L'un des grands mythes lycéens à ce sujet est qu' « *un cours compris est déjà à moitié appris, même totalement* », disent certains. Or cette réception du cours en classe (dont la qualité dépend aussi du degré de bruit ambiant, de la place que l'on occupe dans la classe, etc.) suppose d'emblée une compétence acquise : celle de la prise de notes, exercice quotidien décisif (dont certains élèves sous évaluent l'importance).

Exercice décisif et pourtant ambigu. Qui peut dire en effet s'il faut prendre des notes quand on n'a pas compris, pour pouvoir comprendre chez soi plus tard, ou bien s'il faut avoir déjà compris pour prendre des notes, exercice d'une toute autre difficulté (surtout quand le prof va trop vite) ? Un élève m'a dit à ce sujet : « *En histoire, c'est comme si on faisait nos cours nous-mêmes : le prof parle, on copie et on prend le plus intéressant de ce qu'il dit ; donc, en fait, nos cours, c'est peut-être nous qui les faisons !* » Curieuse manière de prendre des notes, qui pourtant semble correspondre, à certains égards

(nous le verrons), à la demande des enseignants.

Ensuite, après la classe, quel travail fait-on chez soi ? On passe à l'utilisation de ses cours. D'abord pour faire des devoirs, mais aussi, plus généralement (et tout simplement), « *on les apprend…* ».

Et comment les apprend-on ?

Eh bien, on ne les apprend plus « par cœur », parce que les profs disent qu'il ne faut plus apprendre par cœur, *« enfin, pas vraiment, quoique quand-même un petit peu…* », dit une lycéenne. On ne les apprend pas « par cœur » mais comme on ne sait pas comment apprendre autrement, on apprend quand-même par cœur, avec beaucoup de mauvaise foi pour ceux qui sont les plus confiants dans la parole des profs et on a l'impression qu'on n'apprend pas bien. Pour certains élèves, des filles surtout, au lieu d'apprendre par cœur (ce qu'il ne faut pas faire), on recopie, on fait des fiches.

En amont de mon expérience de sociologue, l'un des constats déclencheurs de mon enquête, fut, lorsque j'enseignais, celui d'une accumulation de fiches de ce type, produites à partir de mes cours de français. Je n'avais presque jamais le temps de les lire, cependant, lorsque c'était le cas (avant le bac généralement), j'étais très mal à l'aise face à ces fiches mettant en jeu tant de compétences techniques (de résumé, de présentation), tant de travail, pour un résultat totalement infidèle à ce que j'avais pu considérer comme important dans mon cours !

L'ensemble de ces tâches quotidiennes est donc fort peu évalué, leur importance est marginalisée par rapport à celle des contrôles. Or j'ai pu constater que les élèves de milieu populaire, plus que les autres, voudraient précisément qu'elles soient prises en compte.

Des éclaircissements souhaitables

Plus de la moitié des élèves interrogés, en effet, m'ont dit souhaiter que soit mieux contrôlé ce travail personnel, qu'il soit fait au lycée ou chez soi, qu'il concerne la prise de notes ou la simple compréhension du cours.

Pour ces élèves-là, la « sacro-sainte » injonction d'autonomie, considérée par l'institution comme devant être acquise au lycée (« C*e ne sont plus des enfants, il ne faut plus leur mâcher le travail…* », entend-on à leur sujet) est difficile à reprendre pour soi lorsque l'on est à pied d'œuvre.

En cherchant à les débarrasser des implicites culturels, on a peut-être mis ces mêmes élèves devant des difficultés plus grandes encore (et de même origine): beaucoup d'élèves moyens, médiocres, mauvais et même parfois bons, se posent en effet la question : « *comment apprendre ?* », et cette « *méthode* » qu'on leur demande, ce « *travail personnel* » qu'on les exhorte à fournir constamment, posent problème pour eux.

> Je suis bien malheureux, mais j'ai toujours à cœur le reproche sanglant de mon père, et je me dis que je dois expier ma faute, en courbant la tête sous les coups et en *bûchant* pour que sa situation universitaire, déjà compromise, ne souffre pas encore de ma paresse !
>
> Je fais tout ce que je peux ; je me couche quelquefois à minuit, et même ma mère, qui jadis m'accusait de dormir trop tôt, m'accuse maintenant de brûler trop de chandelle : « Et pour quoi faire ? Des singeries, tout ça. »
>
> Mon père prétend que je lis des romans en cachette, on ne me sait pas gré du mal que je me donne, et c'est à peine si l'on paraît content de ce que j'ai de bonnes places, car j'ai repris la tête et je suis le premier de la classe.
>
> Pour arriver à cela, quelles heures ennuyeuses j'ai passées !
>
> Ce *Gradus ad Parnassum* où je cherche les épithètes de qualité, et les brèves et les longues, ce sale bouquin me fait horreur !
>
> Mon *Alexandre* a les coins mangés ; c'est moi qui les ai mordus de rage et j'ai de son cuir dans l'estomac.
>
> Tout ce latin, ce grec, me paraît baroque et barbare ; je m'en bourre, je l'avale comme de la boue.
>
> Je ne cause pas, je ne bavarde plus ; on m'aimait davantage avant, et j'entends qu'on dit par-derrière :
>
> « C'est parce que son père lui donne des danses. »
>
> On dit aussi :
>
> « Ne trouvez-vous pas qu'il est devenu sournois et qu'il a l'air sainte nitouche ? »
>
> Jules Vallès, *L'Enfant*, 1884

L'évaluation en déséquilibre entre les pratiques réelles et le travail requis

Nous sommes ici dans le droit fil du thème qui nous occupe aujourd'hui, exactement au croisement entre travail scolaire et évaluation. Considérons notamment ce qui se passe dans le cadre de l'évaluation « *sommative* » (mot d'enseignant) telle qu'elle est pratiquée au lycée, où elle domine largement (même si l'on y associe quelques petites doses d'évaluation « *formative* »). Dans ce cadre-là, donc, c'est toute la sédimentation de ces tâches quotidiennes qui, en arrivant au point d'évaluation, va être appréciée dans le même mouvement que les compétences exprimées pendant le contrôle lui-même.

Le paradoxe produit alors des effets redoutables car l'ensemble de ce travail « souterrain », jamais pris en compte pour lui-même, révèle soudain son importance quant à l'évaluation. Les insuffisances liées à ces tâches vont même éventuellement être avancés comme éléments de justification d'une mauvaise note, mais, pratiquées « *à l'aveuglette* » par les élèves au moment où ils ont travaillé, elles ne leur seront pas non plus d'un grand secours « *à la réception* » pour comprendre cette note.

Tout se passe comme si l'institution, ne voulant « *rien savoir* » de ce travail quotidien, n'en reconnaissait l'existence et l'intérêt qu'au moment de l'évaluation. Je ne décrirai pas ici les problèmes d'organisation que valent aux lycéens la gestion parallèle de ces deux types d'activité inégalement prises en compte : ils tiennent pour cela des agenda (mais où interviennent aussi les loisirs, les copains, le milieu social, autres données « *officieuses* » qui compliquent encore les choses, tout cela étant amalgamé au moment de l'évaluation).

Quant aux contrôles eux-mêmes, qu'en pensent les lycéens ?

Eh bien, mon enquête réserve une surprise de taille (mauvaise) pour le chercheur que je suis et qui connaît la variété des pédagogies engagées au lycée, la richesse des initiatives enseignantes, parfois courageuses, visant à effectuer des évaluations formatives, à proposer aux élèves des situations, des activités différentes (des fiches par exemple) : dans les réponses des lycéens interrogés, on constate que tout se mélange, que la diversité des consignes introduites par les enseignants disparaît pour eux dans le « tout » du travail scolaire.

Je les ai certes interrogés sur leur travail, pas sur la pédagogie des enseignants, mais leur perception du travail à faire est un grand « *fourre-tout* », les contrôles et le reste étant mis « *dans le même sac* » : fiches de lecture, exposés, interrogations sur les connaissances, dissertations, problèmes, tout est perçu comme « uniformisé » par le verdict.

Plusieurs « trous noirs » dans l'espace de l'évaluation

Quand on demande à ces mêmes lycéens la compréhension qu'ils ont de leurs notes, on s'aperçoit que cet enrichissement et cette technicisation délibérément induites « côté système » se traduisent pour les élèves par un certain nombre de zones d'obscurité que je me suis proposé de nommer et de définir et dont je vais tenter maintenant la description. J'en ai dénombré quatre.

1. Le désajustement entre connaissances et contrôles

C'est le premier hiatus rencontré entre le travail quotidien, celui que l'on fait chez soi et le temps du contrôle lui-même au lycée. C'est en effet comme un désajustement que les lycéens vivent cet enrichissement introduit par les enseignants dans les tâches des élèves.

Les réponses recueillies au niveau du collège déjà, montrent que, de la sixième à la troisième, les élèves sont de plus en plus nombreux à remarquer que malgré leur travail, il obtiennent bien souvent une mauvaise note.

Mais au lycée, ce désajustement devient très important entre les connaissances et leur restitution : les élèves parlent alors de « *hors-sujet* » (dans un sens qui ne correspond d'ailleurs pas forcément à celui qu'il a pour les enseignants). Selon une élève, souvent citée ici (compte tenu de l'intérêt de ses réflexions), le « *hors-sujet* » consiste à témoigner de connaissances en décalage par rapport à la demande : « *On a de bonnes réponses, mais pas aux bonnes questions* », dit-elle et cette impression fait partie de l'expérience quotidienne des lycéens qui l'imputent bien souvent à la mémorisation « *par cœur* ». Sans doute à tort d'ailleurs : d'après moi, il s'agirait plutôt d'un problème qu'à l'école primaire on appelle de « *lecture de consignes* » et qui au lycée devient celui de la lecture et de la compréhension des sujets.

Prenons en compte le témoignage de cette lycéenne : « *J'ai fait un hors-sujet total : ça parlait de la mode, fallait parler d'autre chose ! J'avais parlé de la mode de fond en comble, depuis le Moyen Âge jusqu'à maintenant, de l'intervalle entre les deux, alors qu'il ne fallait pas parler de la mode vestimentaire !… »*

C'est un drame que vit cette jeune fille engagée à contresens dans une recherche encyclopédique sur la mode et qui en obtient une note à laquelle elle ne s'attend pas, alors que précisément, de cette même note, elle attendait beaucoup, en particulier des éclaircissements à l'égard de toutes les incertitudes qu'elle éprouve concernant son travail et l'évaluation de celui-ci.

Comme c'est le cas le plus souvent, la note (qu'elle précise ensuite) est mauvaise, le « hors-sujet » donnant lieu traditionnellement à de très mauvaises notes, du moins « en théorie ». Dans la pratique (heureusement), les enseignants sont divisés quant à l'évaluation d'un exercice hors-sujet, certains d'entre eux, touchés par le témoignage d'un important travail d'apprentissage de connaissances, utilisent pour noter ce type de devoir une « fourchette » plus indulgente.

De même, pour les élèves, apprendre, même en sachant qu'ils sont un peu « *à côté de la plaque* », de ce qu'attendent les profs, est parfois une manière de « *limiter les dégâts* ». Ils savent la plupart du temps quelle partie de leur devoir se trouve « hors-sujet », mais espèrent que l'évaluation créditera leur travail d'au moins sept ou huit points. C'est d'ailleurs parfois ce qui arrive, comme j'ai pu le constater dans les réponses recueillies au cours d'entretiens avec les élèves, ou même antérieurement, à travers ma pratique d'enseignante.

Premier « trou noir » de l'évaluation, cet enrichissement des tâches requiert donc « *autre chose que des connaissances* » sans que cette autre chose soit forcément évidente pour les élèves.

2. L'incertitude de la règle

La technicité du travail scolaire devrait donner des certitudes puisqu'elle représente une standardisation du travail : élaborer un plan dans toutes les matières littéraires, se donner une méthode en maths, tout cela devrait être pour les lycéens autant de points de repère.

Or ce n'est jamais complètement le cas, parce que l'importance respective de chacune de ces règles « *standard* » est difficile à mesurer à travers le verdict qui s'ensuit : ces règles y sont multiples, mêlées, parfois concurrentielles.

C'est ce qui arrive à propos de la « *sacro-sainte* » dissertation, notamment pour les élèves de la filière ES que j'ai pu interroger.

Les bons élèves, spécialistes du raffinement technique dans l'art des quatre dissertations (en économie, en philosophie, en français, en histoire), vous expliquent qu'en philo, *« elle doit être longue »*, « *un petit peu plus courte* » en français, que « *le plan n'est pas exactement pareil en histoire.* »

A propos du plan, ils se livrent à un exposé des différents savoirs techniques acquis « *sur le tas* » quant à la pratique des différentes dissertations. Je fais d'ailleurs le même constat à l'université en interrogeant les étudiants sur la dissertation de philo : là non plus, les enseignants n'attendent pas tous la même chose et il faut savoir évaluer soi-même le degré de technicité attendu. Mon enquête rend même compte de lycéens qui surévaluent l'importance de la technicité : certains vont jusqu'à expliquer une mauvaise note par l'inégalité de longueur entre deux paragraphes de même importance ! D'autres pensent qu'au contraire le plan ne compte guère et que « *ce qui est important, c'est de bien s'exprimer* ».

Ces témoignages montrent bien la difficulté qu'il y a à apprécier l'importance respective des facteurs en jeu dans l'évaluation.

Cette technicisation du travail scolaire, différemment conduite selon les disciplines, voire selon les enseignants, est une formalisation qui introduit finalement plus d'incertitudes qu'elle ne permet d'en surmonter.

La contradiction est maximale lorsque l'évaluation formative n'est pas assumée jusqu'au bout par les enseignants : je me rappelle un entretien avec un élève disant avoir suivi le conseil d'un prof (« *Une bonne intro, une bonne conclusion et vous avez 10 !* ») et qui, ayant soigné son introduction et sa conclusion, mais n'ayant pas produit de développement à l'avenant, n'avait pas obtenu la moyenne. Côté enseignant aussi, on constate donc aussi des incertitudes : les barèmes, ou les critères définis comme utiles ne sont pas toujours

repris dans la pratique, y compris chez certains partisans d'une évaluation « *critériée* », qui gardent du travail une vision globale et renoncent, au moment de noter, à donner 10 points à un devoir qui ne les vaut pas, même si l'introduction et la conclusion sont correctes.

Tel est le bilan de cette technicité du travail au lycée, qui ne résout pas grand chose non plus et se présente plutôt comme le deuxième de ces « trous noirs » que j'ai repérés.

3. La tension entre technique et expressivité

Plus limitée aux matières littéraires, cette troisième difficulté touche à l'élaboration même des devoirs écrits par tout lycéen, demandant de savoir où mettre ce que l'on pense.

Marchands de grec ! marchands de latin ! cuistres ! dogues !
Philistins ! magisters ! je vous hais, pédagogues !
Car, dans votre aplomb grave, infaillible, hébété,
Vous niez l'idéal, la grâce et la beauté !
Car vos textes, vos lois, vos règlements sont fossiles !
Car, avec l'air profond, vous êtes imbéciles !
Car vous enseignez tout, et vous ignorez tout !
Car vous êtes mauvais et méchants ! – Mon sang bout
Rien qu'à songer au temps où, rêveuse bourrique,
Grand diable de 16 ans, j'étais en rhétorique !
Que d'ennuis ! de fureurs ! de bêtises ! - gredins ! –
Que de froids châtiments et que de chocs soudains !
« Dimanche en retenue et cinq cents vers d'Horace ! »
Je regardais le monstre aux ongles noirs de crasse,
Et je balbutiais : « Monsieur… - Pas de raisons !
Vingt fois l'ode à Plancus et l'épître aux Pisons ! »

Victor Hugo, *Les Contemplations*, 1831
« A propos d'Horace »,

Le travail lycéen obéit en effet à une forte injonction de la part des adultes : il s'agit d'acquérir « *un jugement critique* », objectif majeur concernant l'ensemble des matières littéraires au lycée. Il faut pour cela mettre à distance les connaissances, « *peser le pour et le contre* », ou encore « *s'exercer à donner son opinion* ».

Or, les bons élèves et les élèves de milieux sociaux avertis (où les parents sont profs, par exemple), savent qu'il ne s'agit justement pas de donner son avis : « *Faut surtout pas donner son avis, car on se fait cartonner, même si on est prof* ». Ils savent très bien que « *donner son opinion* », ou bien « *s'exprimer* » à l'écrit, est en réalité un jeu compliqué de faux-semblants, dans lequel il s'agit de donner les opinions des autres en se les appropriant. Si nous tous, ici présents, sommes parvenus à maîtriser cela un jour, ce n'est pas aussi facile pour la plupart des « *nouveaux lycéens* » qui croient en ce type d'énoncé de devoir et s'y conforment sans l'interpréter.

Ces mêmes élèves tendent à revendiquer une prise de notes « *expressive* », « *rédigée personnellement* » dans le cadre du cours. Comme le dit une jeune fille, déjà citée plus haut, écrire ainsi, « à l'inspiration », n'est d'ailleurs pas une réponse inintéressante au problème qui leur est soumis, les élèves pensant ainsi se conformer à ce qui leur est demandé (même si certains ont un peu mauvaise conscience). Pour des adolescents, la confusion est grande entre « *l'expression scolaire* » selon la conception adulte et ce qu'eux-mêmes appellent « *expression* », dans un sens beaucoup plus personnel, qui les dispense de confronter à d'autres instances leur précieuse « *authenticité* » (ce qu'en général les enseignants n'apprécient guère).Certains élèves misent ainsi sur une abolition pure et simple du travail, au profit d'une communication personnelle avec les enseignants. De manière assez naïve, ils rêvent d'une dissertation qui dirait sans médiation technique ce qu'ils sont « *vraiment* ». Certains envisagent même de s'exprimer, par exemple, dans un devoir sur l'économie du Japon, ce qui est bien-sûr impossible (à moins d'être un expert international ou un spécialiste de l'économie du Japon) !

C'est parce que l'ambiguïté de cette expressivité résiste aux « *mises au point* » (quand il y en a), que les élèves sont induits en pareille erreur, erreur coûteuse quant à l'évaluation, car lorsqu'on investit de soi-même dans une copie et que l'on a 5, on se trouve soumis à une puissante démotivation ! Il arrive pourtant tous les jours, à bien des élèves, d'avoir 5 en disant vraiment ce qu'ils pensent sur bien des sujets, comme ils y sont invités. Un certain nombre d'élèves sont ainsi déçus, voire blessés, encore qu'ici, la matrice de protection consiste à comprendre l'évaluation professorale selon les mêmes critères que leur propre expression (sur un mode personnel) : si la note est injuste, c'est que l'enseignant n'a pas « *aimé* » ce qui était dit.

Il y a donc, là encore, grande difficulté pour chaque élève à s'auto-évaluer : c'est la troisième des sources d'incertitude qui parasitent ce rapport de soi à soi. Le quatrième « trou noir » concerne plutôt le rapport au groupe.

4. L'individu face aux impondérables de l'évaluation collective

Les notes étant difficiles à prévoir pour soi-même, l'auto-évaluation par rapport aux autres est un exercice encore plus délicat parce qu'inscrit dans un contexte. Etre dans une classe donnée, face à un prof donné, a sur l'évaluation dont on fait l'objet une certaine influence, toute la difficulté étant d'en mesurer l'impact.

Pour un même niveau, mais d'une année à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une classe à l'autre, les notes sont soumises à de véritables « montagnes russes » sous les yeux des lycéens ébahis, les plus habitués à gérer cet ébahissement étant les redoublants, véritables experts dans l'art de décrire les dénivelés : « *L'année dernière, on avait une bonne moyenne, 15, et cette année, on se retrouve avec des notes autour de 8 ou 9* ». Dans une même matière, à l'intérieur d'un même programme, les redoublants connaissent particulièrement bien ces fluctuations, alors que pour quelqu'un d'inexpérimenté, elles peuvent toujours être portées au compte du passage au niveau de classe supérieur.

La première de leurs tentatives d'interprétation est que les échelles de notes utilisées par les enseignants varient selon des caractéristiques qui leur sont personnelles : ils savent que tel prof « *surnote* », que « *c'est sa réputation* », même si l'on ne peut jamais évaluer de combien de points exactement.

Leur deuxième matrice d'interprétation tient aux différences entre les classes elles-mêmes, le processus étant différent entre les bonnes et les mauvaises classes. Dans les bonnes classes, les élèves parviennent à évaluer très précisément ce type d'écart, par exemple : « *J'ai 12, mais*

j'aurais 15 dans la classe voisine ! » Dans les mauvaises classes, c'est plus difficile : « *J'ai 10, mais je sais que je ne vaux pas 10* ». Les élèves ne s'étendent pas davantage sur ce qu'ils valent parce qu' ils n'ont pas les moyens de trancher dans cette opacité collective.

Quant au troisième motif d'incertitude, plus insaisissable encore, il tient au « niveau » global de l'établissement lui-même.

Cette conjugaison d'approximations perturbe la pratique évaluative et rend très difficile toute tentative d'auto-évaluation, ce qui ne veut pas dire pour autant que les élèves n'en pensent rien, qu'ils s'en désintéressent. Bien au contraire, le verdict scolaire touche tout un chacun directement et décide, à chaque impact, de sa trajectoire sociale : il est toujours intériorisé personnellement.

L'EXPÉRIENCE DU VERDICT SCOLAIRE : STRUCTURANTE ET DISCRIMINANTE

COMMENT comprendre ce verdict s'il ne peut l'être selon les critères convenus au départ des règles du jeu ayant cours au lycée (la technique de travail ou les normes scolaires) ?

Faute de réponse à ce questionnement sur la « qualité » du travail attendu, les élèves se tournent vers ce qu'on peut appeler une norme a-minima **:** celle de la « *quantité de travail produit* »**,** qui correspond d'ailleurs au discours de l'institution pour qui, si l'on travaille, on réussit.

La somme de travail fourni : norme par défaut

Les normes sont indispensables aux élèves, fût-ce « *par défaut* », tout comme sont nécessaires à leur travail les « significations par défaut » de l'instrumentalisme.

Faute de pouvoir interpréter qualitativement leurs notes, par le « *canal* » des exigences en fonction desquelles ils sont évalués, les lycéens vont ainsi s'apprécier en fonction d'une quantité d'efforts déployés.

C'est là l'essentiel de l'expérience des élèves dans leur rapport au verdict.

L'expérience de la dérégulation travail-évaluation

Mon enquête auprès des lycéens comportait un sondage sur l'importance respective des éléments que mesure la note.

Les réponses évoquant « *le travail* » ont été un peu plus nombreuses que celles concernant « *les connaissances* », mais nombreux sont ceux qui ont répondu « *les deux à la fois* ».

Si ces réponses peuvent surprendre, elles correspondent pourtant, quand on y réfléchit, à l'injonction professorale n°1 : « *Travaillez et vous réussirez !* »

N'est-ce pas là, en effet, ce que diffuse l'institution « *méritocratique* » ? C'est bien, en tous cas, ce que nous sommes amenés à dire lorsque nous enseignons dans un lycée « *difficile* » dont les élèves sont supposés ne pas être très soutenus dans leurs études par le milieu social qui est le leur.

« *Travaille et tes difficultés seront solubles* » : tel est le principe du discours institutionnel optimiste (même si les enseignants qui le reprennent n'en pensent pas moins). Il ne faut donc pas s'étonner si, dans les réponses qu'ils m'ont faites, les élèves s'expriment à peu près comme leurs bulletins trimestriels: « *J'avais 17 au collège, ça baisse : manque de travail* ». « *Au lycée il y a des choses justes: si les élèves le veulent, ils ont la possibilité de travailler ! Plus on travaille, plus on aura une meilleure note, avec l'entraînement, on progresse forcément !* »

Le credo du lycéen ne fait que reprendre le credo de l'institution . Mais la réalité est différente: dans la pratique, le lycéen travaille et, « *ne réussit pas toujours* », ou bien il ne travaille pas et « *réussit quand même* ».

Le travail : un moyen pour l'élève de limiter la dérégulation

Très fréquentes sont, au lycée, ces expériences de dérégulation du lien entre travail et évaluation.

Dans le cadre de mon enquête, je suis parvenue à les chiffrer: si on les totalise, on observe que 2/3 des élèves ont fait, peu ou prou, l'expérience de cette dérégulation.

Or la cause n'en est pas le manque de travail (comme le présuppose le discours dominant sur l'échec scolaire), ni le « *handicap socio-culturel* », compris comme induisant un manque de travail.

En effet, les élèves travaillent. C'est là le constat central de mon enquête !

La moyenne est de onze heures et demie par semaine, parfois plus : vingt-cinq, voire trente heures (cela dépend des sections), ce nombre d'heures étant particulièrement élevé dans l'enseignement technique (hormis les lycées professionnels, non compris dans mon échantillon).

Ce volume moyen est tellement important dans la vie des élèves qu'il convient de détailler, par catégorie, combien de temps ils travaillent : les filles deux heures de plus par semaine que les garçons, les S un peu plus que tous les autres (L, ES et même STT), les terminales beaucoup plus que les secondes puisque, selon mes résultats, 40 % des élèves de terminale travaillent plus de quinze heures par semaine en dehors du lycée !

A cette échelle, le temps de travail devient en soi une norme d'évaluation et décisive l'expérience du verdict qui va sanctionner ce travail.

Le verdict scolaire : une épreuve subjective diverse mais décisive

A cause de la longueur des études, de leur poids social déterminant, à cause des discours adultes et du fort désir de reconnaissance des adolescents, le verdict scolaire est toujours une épreuve subjective, même lorsque ceux que l'on a face à soi semblent avoir « *décroché* ». Certains sociologues, comme Dubet et Martucelli, expliquent comment la « *frime* » juvénile permet aux élèves de se protéger en affichant cette sorte d'indifférence : « *Bof, la note je m'en fiche ! Mettez-moi zéro, M'sieur !* » [3]Certains enseignants m'ont raconté que ces élèves arrivent même parfois avec une copie sur laquelle il y a déjà zéro et ces professeurs ont alors tendance à dire: « *Vous prétendez qu'ils travaillent, mais là, vous voyez bien qu'ils s'en moquent !* » Un tel commentaire n'est pourtant pas très pertinent : ce type de comportement, typiquement adolescent, a en effet un nom en sociologie, c'est un « *renversement de stigmate* » : on a défini son travail comme mauvais ; en se mettant

[3] *Dubet F, Martuccelli D, A l'école, Paris, Seuil, 1996*

zéro on sera encore plus mauvais, mais en gardant la face !

Avant de devenir sociologue, il m'est arrivé d'être moi-même stupéfaite par ces élèves donnant (à l'enseignante que j'étais, comme à vous-même aujourd'hui) l'impression de ne travailler que dix minutes avant le début des cours, d'être peu « *investis* » dans leurs productions scolaires et néanmoins vexés d'en obtenir une mauvaise note. Tous les enseignants ont l'expérience de ces remises de copies qui se passent mal : ces élèves sont furieux, ils froissent leur feuille et peuvent aller jusqu'à provoquer un « *chahut pas possible* » tellement ils prennent mal les choses.

Si dans les établissements d'aujourd'hui, les problèmes de discipline (traditionnellement cantonnés à la « *vie scolaire* »), envahissent le cours lui-même, c'est, selon moi, que les élèves notés en classe n'en sont pas moins des individus, recevant un message en tant que personnes. Cela veut dire que l'on ne peut jamais s'abstraire subjectivement du verdict scolaire, même si l'on tente de s'en protéger.

Quatre « figures » d'élèves déclinent cette expérience du verdict

L'incontournable rapport aux notes qu'ils obtiennent n'est pourtant pas le même pour tous les élèves. Ce rapport détermine quatre types de vécu, je les ai « couplés » selon deux pôles d'expériences : la somme de travail d'une part et la réussite scolaire d'autre part, induisant des expériences subjectives plus ou moins désajustées de ce rapport. J'ai baptisé toutes ces figures de noms que leur donnent habituellement les enseignants eux-mêmes (à l'exception de la dernière).

Concernant le pôle de « *cohérence du vécu* » lycéen, deux types d'élèves se distinguent. Très logiquement, il y a ceux qui travaillent et qui réussissent d'une part et d'autre part, ceux qui ne travaillent pas et ne réussissent pas.

Première figure d'adéquation : portrait du « bosseur »

Même s'il lui arrive ponctuellement d'être surpris par sa note, pour le bosseur, le système scolaire « tient bon » et il est cohérent : « *Quand je travaille, je n'ai pas de problème : je vois mes notes remonter dès que je travaille un peu, par rapport à "avant", quand je ne travaillais pas* ». Voilà une citation du bosseur idéal-typique : l'expérience qu'il a du système scolaire répond à ses efforts, et aussi à son absence d'efforts (quand il ne travaille pas, « *ça baisse !* »).

Du point de vue du rapport aux normes, le bosseur comprend assez bien le jeu des fameux « *implicites* » du travail scolaire : il apprend par cœur (même si les profs disent qu'il ne faut pas le faire), du moins il ne le fait pas tout le temps : il sait que parfois il ne faut pas apprendre, ou qu'il faut faire semblant de n'avoir pas appris par cœur.

Le bosseur n'ira pas non plus dire ce qu'il pense, « *s'exprimer spontanément* » : « *En français et en philo, c'est un sujet posé, alors on décrit notre avis ; dans d'autres matières, on nous demande de réciter ce que l'on a appris : il faut un peu des deux !* » : le bosseur tient très bien cet équilibre.

Au niveau des significations, je ne crois pas qu'il fasse spécialement ses études « *par vocation* », ou qu'il ait forcément plus d'intérêt intellectuel qu'un autre. Il peut même être parfaitement « *instrumental* ». Connaissant, par exemple, les coefficients des épreuves de langue aux concours d'entrée dans les écoles de commerce ainsi que le classement de ces écoles, il sera capable de donner à son travail en espagnol, par exemple, une importance qui peut surprendre à première vue.

Mais surtout, d'un point de vue subjectif, le bosseur est protégé par la cohérence de son expérience de l'évaluation : le système autour de lui étant cohérent il n'a pas, comme certains autres, l'expérience de l'absurde scolaire, même s'il lui arrive d'être stressé ou fatigué.

Deuxième figure d'adéquation : celle du « fumiste »

Figure d'élève fort plaisante pour la sociologue que je suis (mais beaucoup moins pour l'enseignante que j'ai été), le fumiste est dans un rapport très particulier à la norme scolaire : ne travaillant pas (et ne réussissant donc pas), il est quand-même le véritable garant du système « *méritocratique* ». Le fumiste en est sûr : il lui suffit de se remettre à travailler pour réussir, même si, évidemment, sa remise au travail est constamment différée (s'il est un vrai fumiste).

Lorsque j'interrogeais ce type d'élèves, de Novembre à Juin, j'obtenais invariablement des promesses concernant le lendemain de l'entretien (« *Madame, maintenant que j'ai pris conscience, je vais me mettre à bosser comme un(e) malade !* »), promesses auxquelles je croyais au début, la position du soupçon n'étant pas a priori celle du sociologue qui propose des entretiens. J'ai néanmoins compris, au bout d'un certain temps, que cette façon de ne jamais tenir ses promesses était chez eux une caractéristique structurelle, qui ne s'effaçait qu'à trois mois du bac, lorsque tout élève de terminale, qu'il soit ou non fumiste, doit se mettre à travailler nuit et jour, « *comme un malade* » en effet, s'il veut avoir son examen.

Le fumiste, qui est donc toujours dans ce « *diffèrement* » de la (re)mise au travail, est en deçà d'une bonne maîtrise de l'évaluation. Il « *fait des coups* » (dans le meilleur des cas). Hyper instrumental, il cherche à profiter de « *ce qui a marché avant* » » (en utilisant, notamment, les cours des redoublants). Il cherche aussi très souvent à tricher.

Mais sur le fond, le fumiste est protégé (par son absence même de travail) des blessures liées au travail scolaire : c'est parce qu'il est paresseux (qualificatif qu'il se donne sans aucun complexe) qu'il ne réussira pas, ce qui lui permet à la fois d'intérioriser son échec (c'est « *sa faute* »), et de n'être pas jugé en tant que personne. Ainsi livre-t'il au système une évaluation brute de ses capacités, sans travail : comme subjectivement il ne s'en sort pas trop mal, il ressent évidemment une grande fierté (quels que soient ses résultats scolaires) et peut se montrer désagréable à l'égard des autres et, quoi qu'il en soit, « *disqualifie* » ses camarades qui ont travaillé plus que lui.

Au fond, ce type de lycéen plutôt « *hors-jeu* » est, en un sens, tout à fait conforme au discours de l'institution sur elle-même et c'est bien ce qui rend intéressants ces « *déviants* » qui bien souvent, ne persistent pas en tant que « fumistes » jusqu'au bac : quelques mois, voire un an avant l'épreuve de vérité, ils vont se (re)mettre à travailler, capables alors de se transformer, de devenir un autre type d'élève, le dernier cas de figure que nous développons.

Tout autre est le rapport à l'institution des autres figures, qui vivent dans la

« *désadéquation* » ce rapport entre travail et réussite. Ce sont celles que j'ai rencontrées le plus fréquemment au cours de mon enquête : elles correspondent à environ 2/3 des élèves.

Première figure de « désadéquation » : le « touriste »

C'est la plus avantageuse des deux figures de ce type : celle des élèves « *qui réussissent sans travailler* » (pour employer une formulation extrême), ou qui réussissent plus qu'ils ne travaillent. Les touristes, comme il se doit, se subdivisent en deux catégories: « *première* » et « *deuxième classe* ».

Le « *touriste première classe* » est « *l'héritier* » selon Bourdieu. Il est « *archi-minoritaire* » (sur le terrain de mon enquête, en tous cas, qui comportait pourtant un « bon » lycée lillois).

Cet « héritier » ou « touriste première classe » réussit à moindres frais. Cependant il travaille sans en avoir l'air (parce qu'il travaille sans mal) : c'est la pose de « l'héritier ». Du haut de sa désinvolture, il survole et maîtrise tout très facilement (ce qui suppose donc quand-même un peu de travail).

Par ailleurs, et surtout, sa réussite à moindres frais, il la doit à une parfaite maîtrise des codes du travail scolaire. « *Il n'y a pas de technique, j'improvise toujours un peu et je crois que ça vient. J'ai appris à bien réviser en maths et, cette année, je me balade, parce que j'ai appris comment il fallait réviser, écouter…* » m'a dit un élève de terminale S d'un bon lycée. « *Je repère par moi-même tous les exercices importants, je revois ça très rapidement et maintenant, sans travailler beaucoup, j'ai de bonnes notes* ». « *Se balader* », « *improviser* » : ce sont les postures de cette figure rare, souvent regrettée des profs et qui a leur agrément : c'est la figure de l'intérêt intellectuel.

Le touriste première classe critique le commentaire de texte au nom du rapport à la littérature, le problème de physique au nom de l'esprit de recherche, la culture scolaire, ses « recettes » et ses plans, au nom de la « *vraie culture* ».

N'insistons pas sur cette figure rarissime dans le contexte actuel.

La suivante, plus intéressante parce que plus répandue, est celle du « *touriste deuxième classe* ».

Présente dans tous les lycées, surtout dans les nouveaux, c'est une figure créée artificiellement par les dénivelés entre les classes, les filières ou les niveaux collectifs : il arrive qu'il soit passé d'une « *très bonne* » troisième dans une seconde indifférenciée « *plutôt mauvaise* », ou bien il aura redoublé d'une « *bonne* » première S dans une « *mauvaise* » première S, ou bien encore il sera passé d'une seconde « *correcte* » dans une première STT (« *forcément moins bonne !* »).

Le touriste deuxième classe « *prospère sur ses acquis* » comme disent ses profs (et c'est profondément vrai) : il accumule ses futures lacunes au nom de ses acquis. Il ne fait pas grand chose, mais n'est pas dépourvu d'intérêt intellectuel. Il est en effet capable de trouver brusquement de l'intérêt à une matière, de travailler tel exposé « *comme un fou* », de s'investir sur tel auteur, tel sujet, de manière imprévisible . Le touriste deuxième classe est « *cyclothymique* » dans ses intérêts intellectuels, pas forcément plus instrumental, mais fin connaisseur des « *recouvrements de curricula* » : cela veut dire, en termes de jargon, qu'il sait bien qu'en anglais, dans telle classe, on travaille toujours un peu le même vocabulaire et qu'il connaît parfaitement la liste des textes qu'on réétudie d'année en année. En histoire, il préfèrera le commentaire, qui nécessite moins de connaissances, et, en tous cas, choisira systématiquement le devoir qui permet de s'en sortir le plus facilement possible.

Il travaille très peu et continue à se maintenir, tout en laissant tomber certaines matières.

Le touriste deuxième classe ne maîtrise rien quant à ses notes. Je cite l'un d'entre eux : « *La dernière fois, quand le prof a rendu les copies, il a dit qu'il y avait un 2, alors, je me suis dit : c'est moi !… Eh bien non, j'ai même eu une des meilleures notes de la classe. Je ne m'étais pourtant pas beaucoup foulé !…* »

Le touriste deuxième classe a donc de bonnes surprises. Surtout, il est protégé subjectivement par ce vécu qui consiste à se sentir mieux que bien d'autres dans « *sa peau* » d'élève, même s'il s'attend à ce que parfois ce sentiment soit démenti : il joue dans les interstices du système et obtient une certaine satisfaction narcissique à gagner à ce jeu.

C'est pourtant une figure fragile, parce qu'institutionnellement construite, donc institutionnellement défaite : il suffit que le touriste deuxième classe qui « *marche bien* », repasse dans une classe de niveau plus difficile, pour qu'il change d'expérience.

Dernière figure de la « désadéquation » : celle du « forçat »

C'est la plus tragique et je l'ai gardée pour la fin. Elle concerne le type d'élève que j'ai rencontré le plus fréquemment dans le lycée de milieu populaire où j'ai enquêté, mais n'est pas absente pour autant de l'autre lycée. Elle concerne en tous cas plus de la moitié de l'ensemble des élèves d'origine populaire.

Faute de lui trouver un nom parmi les locutions habituelles des profs, c'est moi qui ai baptisé cette figure d'élève « *le forçat de l'école* ». Ce forçat est d'ailleurs bien souvent une « *forçate* », en raison de l'intensité supérieure de travail dont témoignent les jeunes filles.

Le forçat de l'école travaille sans réussir, ce qui ne veut pas dire qu'il est forcément un très mauvais élève ou qu'il a de très mauvais résultats scolaires. Le forçat peut avoir 10 de moyenne, mais « *à quel prix ?* », telle est la question. A quel prix finit-il par avoir son bac, ou entrer à l'université ?

Le forçat de l'école fait sans arrêt l'expérience d'un désaccord entre la somme de travail qu'il fournit et le résultat qu'il en obtient, il est en permanence dans une forte tension existentielle : subjectivement il (elle) se vit comme un(e) très bonne élève et n'en est objectivement pas un(e).

Ecoutons à cet égard le propos exemplaire de cette jeune fille : « *Je trouve qu'il y a un paradoxe,* nous dit cette élève**,** *je suis une bonne élève, eh bien, c'est toujours moi qui me tape les plus sales notes !* ». Le forçat de l'école vit à longueur de temps ce terrible écart, aggravé par le fait que, comme il est « sérieux », c'est à lui qu'on proposera une aide individualisée, c'est-à-dire encore plus de travail. D'ailleurs, il sera d'accord pour le faire !

En fait, le forçat conjugue l'acharnement au travail et l'écrasement subjectif face à ses mauvais résultats, et s'engage sans arrêt plus loin dans cette contradiction qu'il pense toujours pouvoir retourner à son profit : à force de travailler, il est sûr qu'il réussira, qu'il écrasera l'échec scolaire (ou la médiocrité scolaire) sous une masse de travail.

Si son pari est inopérant, c'est bien-sûr que le forçat de l'école travaille à contre-temps, « *à tort et à travers* », il (elle) recopie ses cours, met des heures pour apprendre une seule heure de cours et ne sera pas rémunéré de ses efforts puisque ce n'est pas ce qui est évalué ! De même, le forçat de l'école s'exprime quand il ne faut pas, se laisse souvent piéger par l'ambigüité des consignes et sacrifie inutilement sa vie juvénile au travail scolaire parce qu'il a une mauvaise perception des demandes enseignantes.

Surtout, il est toujours au bord de la démotivation : il a eu un certain intérêt intellectuel, en a peut-être encore potentiellement, mais cet intérêt résiste mal à un trimestre, une année, deux années de mauvaises notes (ou de notes médiocres). Je cite encore : « *Il y en a certains, à côté de nous, qui n'ont pas travaillé plus que nous et qui sont arrivés à passer avec une bonne moyenne et nous, on est encore là ! C'est plein de petits trucs comme ça !* »

Mis bout-à-bout, ces « *petits trucs* », ces petites injustices, ne sont pas si futiles, puisqu'en s'enchaînant, ils déterminent pour le forçat une expérience d'incohérence au travail qui à la longue est destructrice (subjectivement parlant). En dehors des résultats qui s'ensuivent au bac (ou plus tard au DEUG), c'est cette expérience constante d'auto-dévalorisation qui est en soi la donnée qui mérite notre réflexion quant aux mécanismes sur lesquels joue notre système.

CONCLUSION…

CONDITION incontournable de la réussite pour tout un chacun, l'évaluation est pour les lycéens un lieu d'unification des attentes, même si l'on voit ensuite s'opérer une différenciation de l'expérience qui en est faite. C'est pourquoi la réflexion concernant l'évaluation scolaire est un enjeu majeur et qu'il nous faut tirer les leçons de cette diversité des manières dont les élèves s'approprient l'expérience de leurs notes.

L'une des sources de cette inégalité tient à ce que plus la note est basse, plus elle est forfaitaire, donc difficile à comprendre parce qu'elle incorpore potentiellement énormément de choses à la fois. Autre vecteur de difficulté : plus l'élève est mauvais, plus il est (c'est le paradoxe) dans une mauvaise classe, où, plus qu'ailleurs, il a du mal à évaluer de combien les moyennes sont « *corrigées* » (en l'occurrence « *remontées* » pour limiter la démotivation).

Or, plus il va avoir de mal à comprendre son expérience au travail, plus va se distendre le lien entre ses efforts éventuels et sa réussite. Cet enchaînement permet de comprendre comment des expériences subjectives peuvent s'éloigner à ce point les unes des autres, et aussi qu'au bout du compte, un certain nombre d'élèves ait à se protéger de ce verdict par des moyens que tous les enseignants réprouvent : l'abandon de travail.

Il arrive par exemple assez souvent à des « fumistes » ou des « touristes » voulant se (re)mettre au travail de se transformer pour quinze jours en « forçats ». Mais il arrive aussi qu'ils abandonnent à nouveau tout effort, ne voyant pas augmenter les notes que leur donnent leurs profs. Et si ces derniers ne leur donnent pas les notes attendues, à la hauteur du travail fait, c'est qu'ils soupçonnent une tricherie : en effet, si tel élève a pu se montrer si mauvais, ce « *mieux* » a tout à coup des allures douteuses.

Les figures que j'ai décrites ne sont pourtant pas fixées à chaque élève. Nombreux sont les élèves « *transfuges* » de leur catégorie, capables tout à coup de changer d'attitude dans le but de réussir, mais qui, déçus que leur effort ne soit pas reçu comme tel, préfèrent finalement revenir à leur position initiale d'abandon de travail (ou d'un travail minimum). Ainsi peut se pérenniser une mauvaise image et se fixer, dans l'esprit des enseignants, une figure d'élève qu'ils n'ont pas su mettre à distance au moment voulu.

Voilà qui me semble grave : face à l'épreuve de l'évaluation, ces différences entre des figures qui ont tendance à se fixer, peuvent décider pour longtemps soit de la cohérence, soit de l'absurde de l'expérience scolaire vécue par les élèves.

…ET PROPOSITIONS

La réciprocité du rapport prof-élève dans l'espace évaluatif étant l'une des conclusions majeures de ma recherche, nous allons pouvoir réfléchir aux possibles effets des pratiques lycéennes sur celles des enseignants. Je m'appuierai pour cela sur les tendances que révèle mon étude actuelle concernant l'évolution du travail des enseignants, avec les constats et réflexions qui s'en suivent et les propositions qui peuvent les accompagner.

1. Répondre à la variété des expériences lycéennes par la différenciation pédagogique

Pris dans la position peu confortable d'avoir à « recevoir » des élèves avec des difficultés dont ils ignorent au départ la teneur (et dont ils ne parviennent pas toujours à connaître l'origine), les enseignants ont bien souvent tendance à recourir à l'explication traditionnelle de l'échec scolaire par « *le manque de travail* ». Explication trop globalisante pour être « honnête » (c'est-à-dire efficace) et qui trouve ses limites dans la diversité même des expériences des lycéens : une fois observée (et reconnue) cette grande variété de leurs stratégies de travail, on ne devrait plus pouvoir proposer à l'ensemble des élèves des solutions qui ne concernent que certains.

Au « forçat », par exemple, on ne devrait pas se permettre de conseiller un surcroît de travail. C'est pourtant ce que l'on fait encore bien souvent, dans le droit fil du discours général de l'institution qui prétend s'adresser à tous, alors qu'il ne concerne que les « fumistes » (pourtant « ultra-minoritaires »), voire les « touristes » (un peu plus nombreux). « *Travailler plus* », « *s'y (re)mettre* », ou encore « *acquérir le sens de l'effort* » n'a finalement de sens que pour assez peu d'élèves et manque en particulier les forçats !

2. Reconnaître la « valeur travail » de la production des élèves

Renoncer à cette explication de l'échec par le seul « manque de travail », accepter de faire le détour par une meilleure connaissance des pratiques scolaires diverses donne bien sûr un surplus de travail aux enseignants, dont les tâches ont déjà tendance à s'alourdir (comme j'ai pu l'observer). Pourtant, cet alourdissement supplémentaire va se trouver potentiellement « compensé » par un allègement de ce poids de l'échec porté par les élèves, mais aussi finalement par leurs profs !

Reconnaître notamment la valeur du travail produit par les lycéens peut renver-

ser en « positif » le mécanisme même de ce déterminisme : de cela, je suis fortement persuadée (faute de quoi je pourrais être taxée d'un « *fatalisme sociologique démobilisateur* » qui n'est pas du tout mon propos).

En effet, lorsqu'on vit dans cette tension perpétuelle du forçat, qu'est-ce qui peut combler un peu l'écart ? C'est qu'au moins les enseignants n'aient pas l'air de croire que l'on n'a fait aucun travail ! Pour en revenir aux filles qui vivent le plus fréquemment cet écart, j'ai souvent observé que ce sont aussi celles qui le gèrent au mieux, grâce à la reconnaissance des enseignants qu'elles en obtiennent dans un certain nombre de cas (dans l'appréciation associée à la note, dans la relation qu'elles ont avec eux). Ce qui est au contraire, et à coup sûr, démotivant, c'est qu'en plus d'une mauvaise note (dont les élèves peuvent admettre qu'elle soit donnée pour autre chose que la seule somme de travail), ils aient à subir le soupçon d'un manque de mobilisation précisément !

Or tout ce qui peut inverser chez les élèves la dynamique de l'échec va, dans le même mouvement, soulager le vécu professionnel des enseignants : même si pour eux ce changement d'attitude a un coût (en travail et en temps), il y a là pour leur culture professionnelle un acquis très important. Savoir comment fonctionnent réellement les lycéens dans leur diversité, être capable de reconnaître la valeur de leur travail, sont autant de leviers susceptibles de faire évoluer la relation prof-élève en déplaçant certaines figures dans lesquelles ces derniers se trouvent parfois enfermés.

Voilà pour les enseignants un changement d'axe porteur d'un intérêt décisif.

3. Faire l'effort de clarifier les critères de la notation

Justifier la note octroyée est une contrainte « classique », mais de plus en plus pesante pour les professeurs (mes recherches sur les transformations actuelles du travail des enseignants le confirment). Cette tâche en effet, conjointement à d'autres, va en s'alourdissant : de plus en plus il faut expliquer le verdict scolaire aux élèves (donc à soi-même), parce que, de plus en plus, il y a contestation de ce verdict.

Je trouve moi-même fatiguant d'avoir à expliquer les notes que je donne aux travaux de mes étudiants (d'autant plus qu'exceptionnellement une réévaluation s'avère justifiée). Cette tâche, c'est vrai, s'ajoute aux autres, mais il n'empêche que vu l'enjeu social que représentent les études et la difficulté dans laquelle sont certains élèves, la pression de leur part ne peut que s'accentuer. On aurait donc grand tort de banaliser cette demande croissante d'explication comme un simple mécanisme de perturbation de la classe, ou de contestation du prof : ses raisons profondes laissent à penser qu'elle va continuer à se développer. Quitte à apprendre à gérer collectivement cette nouvelle donne, à trouver des moyens de s'y prendre autrement (pour éviter à chacun de prendre sur lui-même un trop fort poids de culpabilité), les enseignants doivent envisager d'avoir de plus en plus à justifier leur évaluation, ou du moins à savoir le faire, en exposant quels en sont les critères.

4. Coordonner les prescriptions de travail destinées aux élèves

Il faudrait « *mettre à plat* » (entre enseignants) le travail donné à une classe par l'équipe de ses profs, notamment lorsque les sommes d'heures de travail dont témoignent les élèves deviennent « astronomiques » (comme ont pu le constater mes collègues qui les ont calculées).

Sans qu'il soit question d'établir une « *norme élève* » du volume de travail exigible, il faudrait que chaque enseignant en vienne à considérer ce qu'il demande aux élèves d'une classe, en rapport à ce que demandent ses collègues à cette même classe. Chacun pourrait ainsi prendre la mesure globale de la somme de travail demandée, au moment même de la prescription. Cette précaution éviterait à l'élève (qui se trouve la plupart du temps seul à gérer cette demande de travail collective), d'avoir à la coordonner.

Peut-être verrait-on alors cesser cette « sempiternelle lamentation » concernant l'irrégularité du travail scolaire, (selon laquelle les contrôles arrivent souvent tous en même temps, pour qu'on puisse en conclure les moyennes des élèves avant les conseils de classe). D'autres reproches faits aux profs (comme de s'organiser mal, alors qu'ils demandent aux élèves de mieux s'organiser) n'auraient peut-être plus lieu d'être non plus.

Voilà une autre facette de cette réalité des pratiques lycéennes, qu'il conviendrait de connaître mieux, plutôt que de réagir par l'étonnement (voire le soupçon), aux dires de certains élèves qui évaluent à dix heures le travail que leur a coûté l'élaboration d'une copie !

Texte revu par l'auteur.
Illustrations : Gérard Fenneteaux, collège de Rozay-en-Brie (Seine-et-Marne)

Mots Clés (Thésaurus Motbis) : Formation, Comportement

Texte disponible sur l'espace Orientation du site Internet de l'académie : http://www.ac-creteil.fr/saio/doc_saio/ (Format Pdf)

Rectorat
Service Académique
d'Information et d'Orientation
4, rue Georges Enesco
94010 CRETEIL CEDEX
01 49 81 64 40 01 49 81 64 44